

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za sociologiju

Diplomski rad

*Masovni otvoreni online kolegiji u visokoškolskoj
nastavi sociologije*

Student: Tomislav Štefanić

Mentor: doc. dr. sc. Anton Vukelić

Komentor: dr. sc. Zvonimir Bošnjak, pred.

31. svibnja 2016.

Sadržaj:

1. Uvod	2
2. Svrha i cilj istraživanja	3
3. Teorijski koncept rada i hipoteze	4
4. O obrazovanju na daljinu	7
4.1 Povijesni razvoj obrazovanja na daljinu.....	7
4.2 Treća generacija obrazovanja na daljinu i MOOC.....	9
4.3 Društveni kontekst.....	11
5. Metodologija istraživanja	14
5.1. Metodološki koncept	14
5.2. Etičnost istraživanja	15
6. Analiza podataka	18
6.1 Osnovne informacije o tečaju.....	18
6.2 Analiza	20
6.2.1 Održavanje pozornosti.....	21
6.2.2 Poticanje i održavanje motivacije	26
6.2.3 Primjerenost nastave	30
7. Rasprava	33
8. Zaključak	36
9. Literatura	37
10. Sažetak:	38

1. Uvod

Predmet istraživanja ovoga diplomskog rada je sve popularniji način stjecanja znanja - putem masovnih otvorenih online kolegija¹. U posljednjih nekoliko godina svjedočimo intenzivnom razvoju raznolikih oblika poučavanja koji su posredovani digitalnim tehnologijama, no među njima se zahvaljujući svojem edukacijskom potencijalu izdvaja MOOC. Riječ je, ukratko, o obliku obrazovanja na daljinu u kojem se nastavni sadržaj izlaže putem sinkronih ili asinkronih videopredavanja na specijaliziranim platformama kojima je pristup omogućen (uglavnom) svima s internetskom vezom. Iako su još uvijek daleko od široke primjene, MOOC-evi se u medijima često predstavljaju kao revolucionarni oblik poučavanja koji bi u skoroj budućnosti mogao uzdrmati temelje tradicionalnoga sveučilišnog obrazovanja, a pritom se naglašava njihova fleksibilnost, dostupnost, ekonomičnost te stručnost obrazovnog kadra² koji je uključen u nastavni proces.

Ima li istine u navedenim tvrdnjama, pokušat ćemo saznati u nastavku rada. Drugim riječima, zanima nas mogu li se u takvom obliku obrazovanja postizati viši obrazovni ciljevi kao u klasičnoj nastavi, ili se radi tek o obliku obrazovanja koji je namijenjen razonodi. Kako bismo to saznali, upotrijebili smo kvalitativni pristup istraživanju, što znači da smo tijekom sudjelovanja u virtualnom tečaju sociologije prikupljali kvalitativne podatke koje smo potom analizirati. Općenito rečeno, analiza se je temeljila na usporedbi nastave u sklopu MOOC-a i klasične nastave, a prije same analize smo iznijeli podatke o teorijskim osnovama istraživanja, ali i povijesnom razvoju obrazovanja na daljinu te društvenom kontekstu njegova razvoja.

¹ U nastavku rada će se koristiti uvriježeni naziv MOOC (*Massive Open Online Course*) i odgovarajući sufiksi iz hrvatskog jezika. Potvrda ispravnosti takvog navođenja pojma može se naći u znanstvenim člancima hrvatskih internetskih portala koji se bave tom tematikom.

² Početnu fazu razvoja MOOC obilježili su stručnjaci i kolegiji na sveučilištima poput Harvarda, MIT-a i Stanforda.

2. Svrha i cilj istraživanja

Glavna svrha ovog istraživanja je produbiti spoznaje o ovom, relativno novom i u našem podneblju slabo korištenom obliku poučavanja. Budući da su tehnološka sredstva sve prisutnija u obrazovnoj sferi, smatramo da postoji potreba za držanjem koraka s inovacijama u obrazovanju³, no primjeni novih oblika poučavanja ipak treba prethoditi njihova opsežna evalvacija. Također nas zanima i je li MOOC format prikladan za poučavanje sociologije, može li mu se naći funkcija unutar hrvatskog obrazovnog sustava i kakve su pedagoške kompetencije potrebne nastavniku da stvori uspješan MOOC.

S obzirom na metodu istraživanja koju smo upotrijebili, u ovom radu primarni je cilj prikupiti što više raznovrsnih kvalitativnih podataka o obliku poučavanja koji je predmet našeg istraživanja. Analizom tih podataka ćemo dobiti uvid u razlike i sličnosti u izvedbi klasične nastave i nastave u MOOC-u, a također ćemo saznati podliježe li nastava u sklopu MOOC-a zakonitostima klasične nastave ili se isključivo radi o fenomenu za sebe. U skladu s tim, sada ćemo navesti glavna istraživačka pitanja na koja ćemo pokušati dobiti odgovor u sklopu ovoga istraživanja:

- Razlikuju li se u velikoj mjeri nastavna iskustva u MOOC-u s nastavnim iskustvima u klasičnoj nastavi?
- Mogu li se koristiti jednaki kriteriji za procjenu učinkovitosti klasične nastave i nastave u MOOC-u?

³ Misli se na formalno obrazovanje, tj. obrazovanje pod kontrolom javne birokracije.

3. Teorijski koncept rada i hipoteze

U ovom dijelu rada ćemo iznijeti kratki pregled teorijskih modela na kojima počiva proučavanje obrazovanje na daljinu. Iako je ovaj rad većim dijelom empirijski, teorijska razmatranja su potrebna jer „teorija pruža sredstva (red i pojašnjenja) za razumijevanje kompleksnih praksi i fenomena. (...) U idealnom slučaju, teorija može opisati aktualne aktivnosti i pružiti smjernice za nove pristupe.“ (Garrison, 2000) U proučavanju obrazovanja na daljinu izdvajaju se tri glavne teorije:

- teorija industrijalizacije poučavanja,
- teorija samostalnosti i autonomije,
- teorija interakcije i komunikacije (ili teorija ekvivalentnosti)

(Simonson et al, 1999)

Teorija industrijalizacije poučavanja se može okarakterizirati kao strukturalni pristup obrazovanju na daljinu, a temelji se na usporedbi obrazovnog procesa (u sklopu obrazovanja na daljinu) i industrijskog pristupa proizvodnji dobara. O. Peters smatra da se „obrazovni proces postupno preobražava putem povećane automatizacije koju omogućuju strojevi.“ (Simonson et al, 1999) U skladu s navedenim, za proučavanje obrazovanja na daljinu Peters preporučuje sljedeće terminološke kategorije u kojima se odražava sličnost obrazovnog i industrijskog procesa: podjela rada, racionalizacija, automatizacija, masovnost, planiranje, formalizacija, standardizacija, centralizacija i znanstvene metode kontrole. Navedena teorija nije od velikog značaja za naš rad, no još jednom će biti u fokusu prilikom razmatranja suvremenog društvenog konteksta obrazovanja na daljinu u poglavlju 4.3.

Kako se ovaj rad temelji na kvalitativnoj metodi istraživanja, u znatno većoj mjeri smo se poslužili teorijom samostalnosti i autonomije te teorijom ekvivalentnosti kao teorijskim osnovama našeg istraživanja. U američkoj inačici teorije samostalnosti i autonomije, čiji je predstavnik C. Wedemeyer, fokus je na samom polazniku i njegovoj samostalnosti u obrazovnom procesu koja se smatra suštinskom značajkom obrazovanja na daljinu. Wedemeyer smatra da je za uspjeh obrazovanja na daljinu ključan odnos između učenika i učitelja te predlaže šest glavnih značajki samostalnih sustava obrazovanja:

- razdvojenost učenika i učitelja
- aktivnosti poučavanja i učenja se izvode kroz prepisku ili neki drugi medij
- poučavanje je individualizirano
- učenje se odvija kroz učeničke aktivnosti
- učenje je prilagođeno na način da se može izvoditi u životnom prostoru učenika
- učenik je odgovoran za tempo učenja te ga u svakom trenutku može započeti i prekinuti

M. Moore, predstavnik europske inačice teorije samostalnosti i autonomije, u svojoj teoriji također obraća pozornost na samostalnost učenika u obrazovnom procesu, no u proučavanju problematike usredotočuje se na dvije mjerljive varijable koje su zajedničke svim oblicima obrazovanja na daljinu: stupanj u kojem je omogućena dvosmjerna komunikacija i stupanj osjetljivosti na potrebe učenika. Takav pristup proučavanju omogućuje podjelu programa obrazovanja na daljinu na samostalne (determinirane učenikom) i ne-samostalne (determinirane učiteljem). Napokon, za potrebe našeg rada najiskoristivija je teorija ekvivalentnosti. U jednostavnim crtama, ona se temelji na sljedećoj tvrdnji: „U kojoj su mjeri istovjetna nastavna iskustva učenika u sklopu klasične nastave i učenika u sklopu virtualne nastave, u toj će mjeri biti istovjetni ishodi njihova učenja.“ (Simonson, 1999: 70) U sklopu teorije ekvivalentnosti virtualna nastava se ne smatra radikalno drugačijim oblikom obrazovanja od klasične nastave; glavna je razlika nastavno okruženje, koje se u slučaju virtualne nastave treba prilagođavati na način da nastavna iskustva ostvaruju što sličnije rezultate ili ciljeve kao u tradicionalnom obliku nastave. U skladu s dosad navedenim, teorija ekvivalentnosti pretpostavlja da će uspjeh i daljnji razvoj virtualne nastave ponajprije ovisiti o stupnju u kojem će ona uspijevati emulirati ono što se smatra tradicionalnim obrazovanjem.

Koristeći se djelom V. Mužića, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja* (2004), u ovom odlomku ćemo iznijeti informacije o općem paradigmatском i metodološkom okviru unutar kojeg se odvijalo naše istraživanje. Mužić (2004) navodi dvije znanstvene paradigme koje se općenito vežu uz istraživanja na području društvenih znanosti: paradigmu razumijevanja (interpretativna, *Verstehen*) i paradigmu pojašnjavanja (kauzalna, *Erklären*). Budući da je naše istraživanje „usmjereno na produbljeno shvaćanje proučavane pedagoške pojave“, tj. nastave u

sklopu MOOC-a, možemo zaključiti da ono pripada domeni paradigme razumijevanja. (Mužić, 2004: 17) Tom zaključku u prilog idu tvrdnje da su se u sklopu istraživanja primjenjivali, između ostalog, neoptruzivni i prirodni način prikupljanja podataka, kvalitativni pristup analizi prikupljenih podataka te njihova (subjektivna) interpretacija. Nadalje, govoreći o metodama istraživanja, Mužić (2004) navodi dvije osnovne: deskriptivnu i kauzalnu. Dok se kauzalna metoda temelji na ustanovljavanju uzročno-posljednične povezanosti između pojava, „deskriptivna metoda u istraživanju odgoja i obrazovanja predstavlja skup znanstveno-istraživačkih postupaka s kojima se *opisuju* pojave u odgoju i obrazovanju, tj. ispituje se stanje, a time i njihove osobine, a bez obzira na njihove uzroke.“ (Mužić, 2004: 47) Navedene metode također se razlikuju po vrstama varijabli i hipoteza: u sklopu kauzalne metode hipotezom se u vezu dovode nezavisna (uzrok) i zavisna varijabla (posljedica), „dok se kod deskripcije uvijek radi o jednoj vrsti varijabli - onima koje opisuju pojavu.“ (Mužić, 2004: 47)

U skladu s navedenim metodološkim postavkama te istraživačkim pitanjima koja smo postavili u prethodnom poglavlju, sada ćemo navesti temeljne hipoteze ovoga istraživanja:

H1: Nastavna iskustva u MOOC-u suštinski se ne razlikuju od nastavnih iskustava u klasičnoj nastavi.

H2: Za procjenu učinkovitosti nastave u MOOC-u mogu se koristiti jednaki kriteriji kao kod procjene učinkovitosti klasične nastave.

4. O obrazovanju na daljinu

4.1 Povijesni razvoj obrazovanja na daljinu

Obrazovanje na daljinu kao koncept ne predstavlja ništa novo. Prvi zabilježeni slučaj datira iz 1728. godine, a odnosi se na Caleba Phillipsa i njegov oglas za privatni dopisni tečaj objavljen u novinama *Boston Gazette*. (Holmberg, 2008) Njegov tečaj se je sastojao isključivo od lekcija iz stenografije koje su se polaznicima slale poštom na tjednoj bazi. Sljedeći korak u razvoju obrazovanja na daljinu također je uključivao stenografiju kao predmet poduke, a pokrenuo ga je Isaac Pitman 1844. godine. (Tait, 1993) Njegov oblik poduke razlikovao se je od Phillipsovog jer je sadržavao jedan, i u današnje vrijeme veoma bitan aspekt obrazovanja na daljinu, a to je povratna informacija ili *feedback*. Pitman je u pismima slao lekcije i zadatke polaznicima, a oni su njemu slali riješene zadatke kako bi ih on ispravio. Ovdje valja naglasiti značaj objektivnih prilika, točnije, tehnološkog napretka kojim je zapravo omogućen takav način komunikacije i poduke. Sama potreba za takvim načinom stjecanja obrazovanja proizašla je iz, tada već dovoljno raširenoga, industrijskog načina proizvodnje koji je iziskivao kvalificiran(ij)u radnu snagu. Također, svijet je postajao sve povezanim zahvaljujući etabliranju željeznice kao glavnoga prometnog sredstva, a ona je u konačnici olakšala i ubrzala pružanje poštanskih usluga, čineći ih znatno pouzdanijim načinom komunikacije. Iz navedenog možemo zaključiti da je razvoj obrazovanja na daljinu od samih početaka vezan za razvoj tehnologije i komunikacija.

U povijesnom razvoju obrazovanja na daljinu slijedeći je važan korak nastanak prvoga formalnog sveučilišnog kurikuluma koji je temeljen na principima obrazovanja na daljinu. Londonsko sveučilište je prvo koje je omogućilo stjecanje sveučilišnog obrazovanja (1858. godine) bez obzira na mjesto življenja. To se smatra jednim od ključnih momenata u razvoju obrazovanja na daljinu jer je napravljen značajan odmak od klasičnog tipa sveučilišnog obrazovanja koji je temeljen na prisutstvu na određenom mjestu (prostorijama fakulteta ili kampusa) u određeno vrijeme. Sljedeći važan korak u etabliranju obrazovanja na daljinu kao legitimnog načina stjecanja visokoškolskog obrazovanja dogodio se je 1926. godine u SAD-u kada je osnovano prvo regulatorno

tijelo za pružatelje takvih usluga, *Državni odbor za učenje od doma*⁴ (NHSC). Takvo je tijelo bilo rezultat studije *Carnegie* korporacije, a nastalo je iz potrebe za standardizacijom praksi pružatelja usluga obrazovanja na daljinu, ali i kako bi se polaznike zaštitilo od pokušaja prijave i tečaja loše kvalitete. (Feasley, 2003) Napokon, prvim sveučilištem, koje je isključivo orijentirano na pružanje obrazovanja na daljinu, smatra se Sveučilište Južne Afrike, osnovano 1946. godine u Pretoriji.

Već smo natuknuli da je izvedba obrazovanja na daljinu tehnološki determinirana, zato ne čudi što osnovna klasifikacija povijesnih oblika takvog obrazovanja počiva na kriteriju medija izvedbe poučavanja i prijenosa znanja. Ta se klasifikacija pripisuje S. Niperu koji je u svojoj analizi identificirao tri generacije obrazovanja na daljinu:

- Poučavanje putem prepiske
- Multimedijalno poučavanje
- Poučavanje posredstvom interaktivnih računalnih tehnologija

(Guri-Rosenblit, 2005)

Multimedijalno poučavanje se je počelo razvijati u prvoj polovici 20. stoljeća, a odlikuje ga kombinirana upotreba tiskanih i elektroničkih medija poput televizije, projektor, a kasnije i videokaseta te CD-a). Edukacijski potencijal tih tehnologija je uočen veoma brzo nakon njihova otkrića, no široku primjenu u obrazovanju te tehnologije dobivaju tek tijekom i poslije 2. svjetskog rata, i to ne isključivo unutar visokoškolskog sustava obrazovanja. Američka vojska je među prvima počela upotrebljavati koncept multimedijalnog obrazovanja na daljinu kako bi se standardiziralo gradivo, ubrzala obuka vojnika i popunile rupe u njihovu znanju, a iz istih je razloga taj oblik obrazovanja našao primjenu u industriji za obuku radnika. Također, u kontekstu druge generacije obrazovanja na daljinu ne možemo ne spomenuti edukativne dječje emisije koje su se obično emitirale na državnim televizijama. Za razliku od ranije navedenih primjera vojne i industrijske primjene, u okviru edukativnog dječjeg programa znatno su izraženiji odgojni aspekti. Usprkos tome, u drugoj generaciji obrazovanja na daljinu glavna pedagoška komponenta, prisutnost nastavnika

⁴ Od 1994. se godine naziva *Odbor za obrazovanje i osposobljavanje na daljinu* (DETC).

te interakcija s njim i ostalim studentima, još uvijek nije dovoljno razvijena. Tek ulaskom u treću generaciju obrazovanja na daljinu se počinju otvarati mogućnosti konkretnije interakcije sudionika tečaja, ali isto se tako otvaraju mnoga pitanja. Može li virtualna prisutnost u nastavi adekvatno zamijeniti fizičku prisutnost? U kojoj mjeri se razlikuju pedagoški principi virtualne i klasične nastave? To su samo neka od pitanja na koja ćemo pokušati odgovoriti u nastavku rada.

4.2 Treća generacija obrazovanja na daljinu i MOOC

U prethodnom dijelu rada smo utvrdili da obrazovanje na daljinu ima dugogodišnju tradiciju primjene u obrazovnoj sferi, a ovom dijelu smo se fokusirali na njegove suvremene pojavne oblike i načine izvedbe. Također, s ciljem preciznijeg određivanja predmeta istraživanja tu raščlambu smo dopunili kratkom terminološkom raspravom. Naime, suvremene informacijsko komunikacijske tehnologije su pružile raznovrsne mogućnosti izvedbe obrazovanja na daljinu, što je imalo za posljedicu pojavu mnoštva različitih pristupa, ali sa često sličnim obilježjima. Zahvaljujući fleksibilnosti novih tehnologija ti pristupi se mogu i kombinirati tako da su granice između njih često nejasne, što dovodi do značenjskog preklapanja njihovih naziva, a u konačnici do terminološkog „nereda“. Štoviše, neki od pristupa koje ćemo spomenuti imaju i po nekoliko uvriježenih naziva što dodatno otežava razumijevanje problematike.

Krenimo od od dvaju najopćenitijih pojmova, ali i pojmova s kojima smo se najčešće susretali u literaturi o MOOC-u: obrazovanje na daljinu (*distance education*) i e-učenje (*e-learning*). Ti pojmovi su u posljednje vrijeme pridobili status pomodnih riječi te se često koriste naizmjenično što potvrđuje sljedeći citat: „Mnogi tvorci politike, učenjaci i stručnjaci u visokom obrazovanju koriste pojmove 'obrazovanje na daljinu' i 'e-učenje' kao sinonime, potencirajući pritom kontinuirano zamagljivanje granica između konvencionalnog obrazovanja i obrazovanja na daljinu.“ (Guri-Rosenblit, 2005: 468) Guri-Rosenblit također navodi da se značenja pojmova „obrazovanja na daljinu i e-učenja u nekim slučajevima preklapaju, ali nipošto nisu podudarna.“ (Guri-Rosenblit, 2005: 468) Do značenjskog preklapanja dolazi jer suvremeni oblici obrazovanja na daljinu i tehnologije e-učenja često dijele slične funkcije i mogućnosti, a imaju i isti medij prijenosa sadržaja - računalo i Internet.

Međutim, tehnologije e-učenja se također koriste u nastavi suvremenih sustava konvencionalnog obrazovanja, tako da danas govorimo o hibridnom⁵ modelu nastave, koji uz klasični oblik nastave u učionici (licem u lice) uključuje i korištenje nastavnih sadržaja posredovanih informacijsko komunikacijskim tehnologijama. Kao primjere ćemo tih tehnologija spomenuti: virtualno okruženje za nastavu (VLE), osobno okruženja za nastavu (PLE), sustav za upravljanje učenjem (LMS), poduka temeljene na upotrebi računala (CBI), poduka potpomognuta računalom (CAI), umreženo učenje, upotreba baza podataka obrazovnih institucija, općenito komunikacija sudionika nastave putem e-maila i foruma. Prema tome, e-učenje možemo općenito definirati kao upotrebu informacijsko komunikacijskih tehnologija u obrazovnom procesu, bilo za potrebe konvencionalnog, bilo za potrebe obrazovanja na daljinu.

S druge strane, obrazovanje na daljinu je pojam koji obuhvaća sve oblike nastave koji se temelje fizičkoj odvojenosti nastavnika i učenika. U prethodnom poglavlju smo spomenuli neke povijesne oblike 1. i 2. generacije, dok se 3. generacija odnosi na oblike u kojima se sadržaj prenosi digitalnim putem, s MOOC-em kao glavnim predstavnikom. Unatoč tome što se izvedba nastave značajno mijenjala tijekom godina, Holmberg (2008) primjećuje pet glavnih značajki koje povezuju sve tri generacije obrazovanja na daljinu:

- prividno trajna odvojenost učitelja i učenika tijekom obrazovnog procesa utjecaj obrazovne organizacije u planiranju i pripremi obrazovnog materijala i pružanju potpore učenicima
- upotreba tehnoloških medija (tisak, zvuk, slika ili računalo) s ciljem povezivanja učitelja i učenika te prenošenja predmetnog sadržaja
- pružanje dvosmjerne komunikacije na način da učenik ima korist od dijaloga te da čak ima mogućnost ga inicirati
- prividno trajan izostanak skupine za učenje tijekom obrazovnog procesa na način da se ljudi obično poučavaju kao pojedinci, a ne u skupinama, ali s mogućnošću povremenih susreta u didaktičke i socijalizacijske svrhe (Holmberg, 2008: 9)

⁵ Još se koriste sljedeći nazivi: *blended instruction*, *technology-mediated instruction*, *web-enhanced instruction*, i *mixed-mode instruction*.

Naš predmet istraživanja, MOOC, se nalazi u samom sjecištu tih dvaju pojmova: s jedne strane je jedan od (suvremenih) oblika od obrazovanja na daljinu, a s druge strane se temelji na prijenosu nastavnog sadržaja posredstvom suvremenih informacijsko komunikacijskih tehnologija. Ipak, imajući u vidu navedene značajke obrazovanja na daljinu moramo napomenuti kako ne pružaju svi MOOC-evi mogućnost dvosmjerne komunikacije. Dvosmjerna komunikacija je obično omogućena u sklopu tzv. sinkronih MOOC-eva, u kojima se nastava i izvršavanje zadataka događa istovremeno za sve polaznike. S druge strane, asinkrone inačice, poput tečaja u kojem smo mi sudjelovali, se sastoje od unaprijed snimljenih videopredavanja i omogućuju učenje vlastitim tempom. Osim podjele na sinkrone i asinkrone, postoji i podjela na cMOOC-eve i xMOOC-eve:

- cMOOC-evi (konektivistički, po teoriji koja je izvršila utjecaj na njih) se izvode na obrazovnim platformama otvorenog koda i vode ih stručnjaci u sklopu svojeg akademskog djelovanja. Njihov je pedagoški model suradničko učenje. Ponajviše se vežu uz ustanove koje su ih razvile, Sveučilište Abataske i Sveučilište Manitobe u Kanadi.
- xMOOC-evi su online inačice tradicionalnih formata učenja (predavanje, poduka, rasprava, itd.) na privatnim i specijaliziranim softverskim platformama. Karakteriziraju ih ugovorni i poslovni odnosi između pružatelja računalnih usluga i sveučilišta koja stvaraju sadržaj. Ponajviše se vežu uz najveće platforme poput edX, Udacity i Coursera. (Haggard, 2013: 11)

Isto tako, MOOC-eve možemo podijeliti po stupnju njihove „otvorenosti“:

- Besplatni MOOC-evi koji su dostupni svima
- MOOC-evi koji se plaćaju (mogu trajati i duže od jednog semestra)
- MOOC-evi koji služe internoj upotrebi sveučilišta (mogu se prijaviti isključivo studenti sveučilišta)

4.3 Društveni kontekst

Budući da ovaj rad ipak pripada području sociologije, smatramo da mu je potreban kratak osvrt na strukturalne aspekte i implikacije obrazovanja na daljinu. Za

razliku od tradicionalnog oblika obrazovanja, obrazovanje na daljinu sociologija još uvijek nije prepoznala kao fenomen vrijedan istraživanja, možda i s pravom. Naime, unatoč tome što razni oblici obrazovanja na daljinu postoje nekoliko stotina godina, po raširenosti se oni nikad nisu približili tradicionalnom obliku obrazovanja, a takva je situacija i danas. Ipak, u današnje vrijeme raste broj platformi koje nude obrazovanje na daljinu, kao i broj njihovih polaznika. Osim širenjem i razvojem tehnologije (posebice u smjeru sve veće interaktivnosti i povezanosti), takav se razvoj događaja može pripisati i određenim društveno-ekonomskim utjecajima. U prošlosti obrazovanje na daljinu je dalo odgovor na obrazovne izazove u kolonijalnim i industrijaliziranim društvima, a u suvremenim društvima ono potencijalno može ponuditi odgovor na izazove sve zahtjevnijeg tržišta rada. Ako suvremenom društvenom sustav pristupimo kao postindustrijskom, kao jednu od njegovih karakteristika možemo izdvojiti fleksibilno zapošljavanje, tj. „upotrebu nestandardnih oblika zaposlenja koji uslijed tržišnih fluktuacija dopuštaju brze promjene u kadrovanju ili otpuštanju radnika.“ (Marshall, 1998) Posljedica takve prakse je razvoj *prekarnog* rada, tj. rada koji je nesiguran (privremen) i često slabo plaćen. Takva bi situacija na tržištu rada mogla pridonijeti jačanju potrebe za prekvalifikacijom i dokvalifikacijom radnika, u kojem bi se slučaju obrazovanje na daljinu, zahvaljujući svojoj fleksibilnosti i cijeni, moglo izdvojiti kao najpogodnija opcija.

Takvom, gotovo neoliberalnom, pogledu na obrazovanje na daljinu može se suprotstaviti emancipacijsko stajalište, iako valja napomenuti kako jedno drugo ni na koji način ne isključuje. Takvo bi stajalište stavilo naglasak na emancipativne aspekte obrazovanja na daljinu koji se u prvom redu odnose na nediskriminatornu politiku i otvorenost takvih platformi svim skupinama bez obzira na dob, profesiju, naobrazbu, mjesto življenja, itd. S tim u vezi trebamo napomenuti da ta emancipacijska tendencija nije značajka isključivo suvremenih oblika obrazovanja na daljinu, već je ona bila prisutna gotovo od početnog stadija razvoja. Tako imamo primjer Londonskog sveučilišta koje je prvo sveučilište koje je ženskom dijelu populacije omogućilo prijavu na tečaje u sklopu programa obrazovanja na daljinu (druga polovica 19. st.) i primjer Južnoafričkog sveučilišta koje je tada obespravljenim crncima pružalo priliku za obrazovanjem u vrijeme aparthejda.

Iako je teorija industrijalizacije obrazovanja, kao strukturalni doprinos teoretskom izučavanju obrazovanja na daljinu, donijela neke veoma uvjerljive zaključke, ona je evidentno izgubila svoju eksplanatornu moć uslijed velikih promjena u ekonomskoj sferi i općenito društvenom životu. Budući da je ovaj rad većim dijelom empirijske prirode, on ne može ponuditi konačne zaključke po tom pitanju, ali uvjereni smo da će se navedene teme zasigurno pojaviti kao sastavni dijelovi budućih teoretskih razmatranja o obrazovanju na daljinu.

5. Metodologija istraživanja

5.1. Metodološki koncept

Istraživanje smo proveli na uzorku od jednog MOOC-a služeći se etnografskom metodom opažanja sa sudjelovanjem, a nakon procesa prikupljanja podataka izvršena je njihova kvalitativna analiza. Milas (2005) definira metodu kao „opažanje u kojemu sam opažač sudjeluje u ponašanju koje opaža ili je na neki drugi način uključen u opažanu situaciju. (...) Primjena takve tehnike traži od istraživača ili nekog od njegovih sugovornika postizanje bliske veze ili aktivno uključivanje u skupinu koja je predmet opažanja.“ (Milas, 2005: 350) Drugim riječima, autor rada je sudjelovao u *online* kolegiju kao polaznik i promatrač u isto vrijeme. Međutim, kako bi se osigurala maksimalna prirodnost ponašanja ostalih polaznika za vrijeme istraživanja, korištena je tehnika prikriivenog opažanja, što znači da je aktivnost istraživača u komunikaciji s ostalim polaznicima bila svedena na minimum. Budući da su se u sklopu istraživanja koristile etnografske metode u virtualnom okružju MOOC-a, može se reći da metodologija pripada području *virtualne (online, cyber) etnografije*.

Principi metodologije u virtualnoj etnografiji ne razlikuju se radikalno od metodologije klasične etnografije jer se zapravo radi o prilagodbi metoda klasične etnografije za potrebe istraživanja virtualnih prostora. Najbitnija je razlika u istraživačkoj praksi, tj. terenskom istraživanju i samom poimanju terena. U okvirima se virtualne etnografije teren ne shvaća kao fizičko mjesto, već kao bestjelesni prostor virtualne zajednice koju čine sudionici s pripadajućim virtualnim identitetima (avatarima)⁶. Budući da je mogućnost neposrednog kontakta sa sudionicima ili ispitanicima (kao u slučaju intervjuja) isključena, istraživačevi su primarni zadaci opažanje i prikupljanje vizualnih informacija (većinom u obliku teksta), koje predstavljaju komunikaciju, te njihova interpretacija. S obzirom na to da je različit oblik komunikacije, različit je i (na)čin prikupljanja podataka. „Zahvaljući mogućnosti cjelovitog obuhvaćanja terena, potreba za pisanjem terenskih bilješki je umanjena, ili u najmanju ruku izmijenjena.“ (Garcia et al, 2009: 65) U sklopu klasičnog sudioničkog

⁶ Moguća je i multimodalna operacionalizacija terena koja bi uključivala *online* i *offline* (licem u lice) komponente, no u ovom radu to nije slučaj jer se radi o istraživanju fenomena koji postoji isključivo na Internetu.

opažanja istraživač opaža izvorno ponašanje i komunikaciju koja se ne može reproducirati, zbog čega svoja opažanja zapisuje u terenske bilješke. U sklopu sudioničkog opažanja u virtualnom prostoru skupljanje je podataka umnogome olakšano jer se u većini slučajeva radi o informacijama koje su „fiksne“ i koje se mogu reproducirati u bilo koje vrijeme (ili spremi na tvrdi disk pomoću *screenshota*).

Osim pitanja etičnosti istraživanja, koje ćemo raspraviti u sljedećem odlomku, sasvim opravdano se nameće pitanje opravdanosti navedene metodologije za istraživanje virtualnih prostora. Naime, za razliku od klasičnog opažanja sa sudjelovanjem koje se izvodi u stvarnom, *offline* svijetu, virtualni je prostor MOOC-a lišen fizičke prisutnosti opažača i opažanih. U njemu je kontakt licem u lice nemoguć što povlači za sobom pitanja konstruiranja virtualnih identiteta (avatara) i njihove postojanosti u različitim kontekstima. Međutim, ta se manjkavost generalno može pripisati kvalitativnim istraživačkim tehnikama koja zahtijevaju subjektivnu interpretaciju istraživača. Ipak, potrebne su određene prilagodbe i preduvjeti kako bi se metodologija opažanja sa sudjelovanjem uspješno prevela iz stvarnoga u virtualni kontekst. Prvi je preduvjet teorijske prirode i odnosi se na dihotomiju stvarni/virtualni svijet. Iako se stvarni i virtualni svijet mogu shvatiti kao dva suštinski različita društvena prostora, za potrebe ovoga istraživanja nužan je holistički pristup tom pitanju. Drugim riječima, u sklopu ovog rada se pretpostavlja da stvarni i virtualni svijet čine neodvojivo društveno iskustvo, te da je virtualni identitet produžetak stvarnog identiteta. Drugi je preduvjet izvedbene prirode; osim internetske veze, istraživač treba posjedovati vještine za rad na kompjuteru, ali i socijalne i lingvističke vještine za razumijevanje suvremene virtualne komunikacije. Za razliku od komunikacije licem u lice virtualna komunikacija se može dopuniti slikama (*memovi i GIFovi*) i *emotikonima* koji daju kontekst napisanome kao što neverbalna komunikacija daje kontekst izrečenome.

5.2. Etičnost istraživanja

Budući da po pitanju etičnosti virtualne etnografije ne postoji konsenzus niti standardi na koji se možemo osloniti, bili smo primorani stvoriti vlastiti etički okvir, zbog čega smo se konzultirali s postojećim znanstvenim radovima koji se bave tom problematikom. Naše etičke postavke smo predstavili *Povjerenstvu Odsjeka za*

sociologiju za ocjenu etičnosti istraživanja koje je nakon razmatranja dalo svoju suglasnost.

Prva etička dilema s kojom smo se susreli se tiče javnog, odnosno privatnog karaktera virtualnog prostora MOOC-a. Drugim riječima, zanima nas je li mišljenje koje je izneseno na Internetu nečije intelektualno vlasništvo. Ako nije, pripada li to mišljenje platformi na kojoj je izneseno? „Neke od etičkih poteškoća pri istraživanju Interneta proizlaze iz nejasnoće jesu li subjekti istraživanja ljudi iz online svijeta (...) ili autori djela koja su svjesno postavili u javnu domenu radi informiranja ili komentiranja.“ (Oates, 2006: 65). Neki pak, poput Manna i Stewarta, tvrde da, „kada netko postavi komentar [na Internetu], 'postoji prešutna dozvola za čitanje, pa čak i arhiviranje informacija koje sadrži'.“ (Mann et al, 2000: 46) Međutim, u korijenu problematike oko javnosti i privatnosti podataka objavljenih na Internetu zapravo se nalazi pitanje može li se ući u trag onome koji je te podatke postavio na Internet (*traceability*). Iz tog razloga u radu se nisu eksplicitno navodila osobna imena polaznika niti su se citirale njihove objave (bilo u obliku teksta, bilo u obliku zvuka ili slike) upravo kako bi se zaštitila njihova privatnost i anonimnost, ali i eventualno intelektualno vlasništvo nad sadržajem. U radu su se ti podaci prikazivali u obliku uopćenih, kvantificiranih ili parafraziranih izvještaja o pojedinom istraživačkom aspektu ili problemu. Štoviše, mi se u ovom radu nismo bavili ni prikupljanjem ni arhiviranjem podataka ili sadržaja drugih korisnika, već njihovom interpretacijom.

Oko sljedećeg aspekta etičnosti metodologije virtualne etnografije, (ne)postojanja informiranog pristanka, također postoje nedoumice i oprečna mišljenja. Neki istraživači smatraju da je postojanje informiranog pristanka u obliku eksplicitnog pristanka (dopunjenog vlastoručnim potpisom) nužnost i obaveza neovisno o zahtjevnosti takvog pothvata. (Bakardjieva et al, 2001; Bruckman, 2002) Međutim, treba uzeti u obzir da u našem slučaju takav pothvat zaista graniči s nemogućim, ponajprije zbog samog broja učlanjenih polaznika⁷, ali i zbog konstantne fluktuacije članova. Kao najpraktičnije rješenje za informiranje sudionika pokazalo se je postavljanje obavijesti o izvedbi istraživanja na forum (prilikom predstavljanja drugim polaznicima) te u prostor za predstavljanje na korisničkom profilu.

⁷ U našem slučaju 662.

Kada je riječ o zaštiti anonimnosti sudionika, ona je u većem dijelu slučajeva zaštićena već samim procesom prijave na platformu. Naime, iako platforma zahtijeva od članova da koriste svoje pravo ime, ona ih ni na koji način ne prisiljava da se pridržavaju tog pravila, zbog čega mnogi od sudionika koriste pseudonime. Unatoč tome, neki od sudionika su upotrijebili svoje pravo ime i prezime, no ono, kao i sadržaj njihovih eventualnih upisa na forumu, nije bilo od značaja za naše istraživanje, niti se spominjalo u radu.

6. Analiza podataka

6.1 Osnovne informacije o tečaju

U ovom dijelu rada ćemo navesti osnovne informacije o platformi i pružatelju tečaja te ukratko opisati sučelje bez vrijednosnog suda o funkcionalnosti pojedinih dijelova. Osim tečaja u kojem smo sudjelovali, platforma *Open2Study* omogućuje prijavu na širok raspon tečajeva različitih tematika (financije, kulturologija, IT, edukacija, marketing, fotografija, itd.) koje pružaju brojni vodeći australski fakulteti. Iako su mnogi od tečaja besplatni, u sklopu platforme se nude i punopravni preddiplomski (*undergraduate*) i diplomski studiji (*postgraduate*) uz plaćanje. Platforma je pokrenuta u ožujku 2013. godine kao projekt Otvorenih sveučilišta Australije (OUA) koje se nalazi u vlasništvu sedam australskih sveučilišta i dosad je uspjela privući više od 260 tisuća polaznika. Prijava je na platformu omogućena svima bez obzira na mjesto življenja, no većinu studentskog tijela čine australski državljani.

Sučelje tečaja se sastoji od dvaju glavnih dijelova: korisničkog sučelja (*My study center*) i „učionice“ (*Classroom*), a osim toga, postoji još posebni zaslon za uređivanje profila. Korisničko sučelje omogućuje polazniku pregled obavijesti, upisanih i završenih kolegija te aktivnosti koje su se dogodile u njegovu odsutstvu poput odgovorenih javnih i osobnih poruka, dobivenih „znački“ i sl. „Učionica“ je virtualno mjesto u kojem se odvija nastava putem videopredavanja koja su postavljena na *Youtube* servis. Videopredavanja nisu javna i ne može im se pristupiti preko *Youtube-a*, nego isključivo preko *Open2Study* platforme. Budući da je tečaj asinkron, videopredavanja su unaprijed snimljena i može ih se gledati u bilo koje vrijeme i neograničeno mnogo puta. Također, u tom dijelu je prisutan izbornik tematskih cjelina i lekcija te forum koji je razdijeljen po tematskim cjelinama, što znači da svaka tematska cjelina ima svoj zasebni podforum. Forum polaznicima pruža mogućnosti traženja poruka putem tražilice i premještaja poruka po vremenu upisa, popularnosti te po količini odgovora i pregleda.

Prva tematska cjelina se sastoji od devet lekcija, a ostale tri tematske cjeline se sastoje od deset lekcija. Nakon svake lekcije je ponuđen neobavezan test (*Pop Quiz*) s jednim pitanjem koji se odnosi na prethodnu lekciju, a nakon svake tematske cjeline slijedi zahtjevniji test od deset pitanja. Svaki pojedinčani test je moguće riješiti tri puta, a u konačnu ocjenu ulazi najbolje riješeni test. Valja napomenuti da je za vrijeme testa

moгуće ponovno gledanje videopredavanja. Kako bi stekao certifikat o postignuću, polaznik mora pristupiti trima testovima i imati prosjek od 60% točnih odgovora. Osim vremenskog okvira u kojem se izvodi nastavni ciklus, za polaganje testova i gledanje videopredavanja nema nikakvih vremenskih rokova. Izlagač gradiva u videopredavanjima je dr. Alphia Possamai-Inesedy, nastavnica kolegija *Sociologija i kriminologija* na Sveučilištu Zapadnog Sydneya, a osim kriminologije, njeno područje zanimanja uključuje religiju i medicinu, naravno, u kontekstu sociologije. Na kraju ovog dijela preostaje nam još navesti naslove pojedinih cjelina i lekcija unutar njih:

1. tematska cjelina - Sociološka imaginacija

- Sociološka imaginacija
- Društvena struktura i društveni akter
- Zašto sociolozi koriste teoriju?
- Utemeljitelji sociologije
- Zašto je kultura važna?
- Vrijednosti, norme i sankcije
- Vrijednosti - studija slučaja na primjeru Australije
- Socijalizacija i jastvo
- Socijalizacija - rod i emocije

2. tematska cjelina - Nejednakost u 21. stoljeću: lokalna i globalna stratifikacija

- Klasna i društvena stratifikacija
- Utjecaj klase - zdravlje i obrazovanje
- Društveno isključivanje - insajder i outsajder
- Pitanje društvene mobilnosti
- Kako na sociološki način razumijeti klasu 1: Marx
- Kako na sociološki način razumijeti klasu 2: Weber
- Zašto je društvena stratifikacija univerzalna?
- Globalna stratifikacija
- Smrt klase
- Promjene u razumijevanju klase

3. tematska cjelina - Društvene strukture

- Mikrostruktura i makrostruktura

- Društveni kontekst zdravlja
- Zdravlje, bolest i stigmatizacija
- Medikalizacija
- Mediji i zdravlje
- Što sociolozi misle o religiji?
- Religijska slika svijeta
- Religija kroz oči funkcionalistâ
- Religija - suzbijatelj ili pokretač promjene
- Budućnost religije

4. tematska cjelina - Od krutog do elastičnog

- Od krutog do elastičnog
- Promjene u značenju rizika kroz vrijeme
- Različiti načini razumijevanja rizika
- Rizik i utjecaj na pojedinca
- Različita stajališta o suvremenom društvu
- Društvo rizika i religija
- Društvo rizika i zdravlje
- Društvo rizika - zaključak
- Kako navedene promjene utječu na društvo?

6.2 Analiza

Za potrebe kvalitativne analize podataka poslužili smo se dvjema knjigama C. Kyriacoua: *Temeljna nastavna umijeća* (1997) i *Djelotvorno poučavanje u školama* (2009). U uvodu potonje knjige Kyriacou djelotvorno učenje definira „kao ono u kojem nastavna aktivnost (ili zadatak ili iskustvo) postigne one rezultate učenja (znanja, razumijevanja, sposobnosti i stajališta) kakve je nastavnik želio postići,“ a kako bi se ono dogodilo, nužna su tri preduvjeta:

- Učenje mora potaknuti i održati učenikovu pozornost za aktivnost učenja.
- Učenje mora potaknuti i održati učenikovu motivaciju i želju da nešto nauči tijekom aktivnosti učenja.

- Aktivnost učenja mora biti primjerena tipu učenja koje želite postići.
(Kyriacou, 2009)

Naša kvalitativna analiza se je temeljila na usporedbi navedenih preduvjeta s opaženom nastavnom praksom u tečaju. Takav pristup analizi podataka u znatnoj mjeri se oslanja na teoriju ekvivalentnosti jer se unutar tog teoretskog okvira pretpostavlja da su virtualna i klasična nastava samo različiti načini dolaženja do istoga cilja - naobrazbe učenika uključenih u obrazovni proces. Upravo su ti načini, tj. virtualnom kontekstu prilagođene metode i tehnike, bili pod povećalom tijekom istraživanja. Budući da nam navedeni kriteriji sami po sebi ne govore puno, proširili smo ih s još po nekoliko pokazatelja na koje smo obraćali pozornost tijekom terenskog istraživanja.

6.2.1 Održavanje pozornosti

U sklopu tradicionalnog, obaveznog obrazovanja za održavanje pozornosti učenika za aktivnost učenja, tj. za osiguravanje uvjeta prikladnih za sudjelovanje učenika u nastavnim aktivnostima, ključna je uloga samoga nastavnika. Kyriacou smatra da je to najvažnija nastavnikova zadaća pri izvedbi nastave. (Kyriacou, 1997: 82) U tom smislu nastavnik je zadužen za ritam i tijek nastavnog sata, upravljanje učeničkim vremenom, praćenje učeničkog napretka i davanje poticajnih povratnih informacija. (Kyriacou, 1997) U sklopu asinkronog tečaja poput našeg situacija je ponešto drugačija; pedagoški element prisutnosti nastavnika izostaje, on je figura koja isključivo prenosi informacije te nema kontrolu nad učenikovim vremenom i ponašanjem.

Na problematiku održavanja pozornosti može se gledati iz više kuteva. S obzirom na to da u sklopu MOOC-a nema često nepredvidivih i kaotičnih uvjeta stvarne učionice, nema potrebe ni za intervencijama nastavnika u učenikovo ponašanje, što znači da je vrijeme „nastave“ maksimalno iskorišteno. S druge strane, nastavnikove intervencije u učenikovo učenje zaista su poželjne radi facilitiranja aktivnosti učenja, no u sklopu MOOC-a one izostaju ili su znatno limitirane kao u našem slučaju. Limitirane su zbog masovnosti takvog oblika obrazovanja, a posljedica toga je izostanak sustava povratnih informacija, impersonalnost u odnosu između nastavnika i učenika te izrazita standardiziranost i nepromjenjivost gradiva. U praksi to izgleda tako da nastavnik može

ponuditi prijedlog za izvannastavne aktivnosti (npr. čitanje članka ili znanstvenog rada, gledanje filma i sl.), raspravu u komentarima ili za misaoni eksperiment („*Zapitajte se...*“, „*Razmislite o...*“), no nema nikakvu kontrolu nad samim procesom niti završnim rezultatom, što ga onemogućuje u prilagođavanju obrazovnog procesa učenicima te odabiru optimalnih nastavnih sredstava. Drugim riječima, funkcionalni sustav praćenja učeničkog napretka ne postoji, ali nije niti moguć u uvjetima „učionice“ koja se sastoji od šeststotinjak učenika. Sukladno s tim, na polaznicima tečaja leži oveći dio odgovornosti za svoje učenje jer je prijava na platformu, kao i činovi sudjelovanja u nastavi i učenju u sklopu nje, dobrovoljna.

Uzevši navedeno u obzir, održavanje učeničke pozornosti u MOOC-u nije isključivo nastavnikova zadaća, već sveukupnoga nastavnog i nenastavnog osoblja koje je uključeno u kreiranje nastavnog sadržaja i općenito nastavnog iskustva. Iako smo zaključili da oni ne raspolažu širokim izborom pedagoških mjera koje bi im pomogle u toj zadaći, nama se ipak pruža mogućnost mjerenja njihove učinkovitosti. Kao glavni pokazatelj učinkovitosti pedagoških mjera poslužio nam je stupanj učeničkog sudjelovanja u tečaju, čiju smo procjenu dobili pomoću podataka koje je bilo moguće iščitati iz samog sučelja tečaja, a riječ je o:

- količini komentara polaznika u pojedinoj tematskoj cjelini,
- količini pregleda pojedinog videopredavanja i
- postotku prolaznosti tečaja.

Osim ukupne količine komentara po pojedinoj tematskoj cjelini, u Tablici 1.1 smo naveli i količinu komentara u raspravama koje su potaknute obrazovnim osobljem MOOC-a (moderator foruma i nastavnik). Nastavnikovi pozivi na raspravu su važan element održavanja učeničkog pozornosti jer rasprave daju nastavnicima mogućnost poticanja zanimanja za gradivo, a polaznicima priliku za primjenu naučenog znanja kroz dijalog s ostalim polaznicima. Kao što je vidljivo iz Tablice 1.1, u našem slučaju taj element je nedovoljno (ili nedovoljno kvalitetno) iskorišten. Osim što je bio mali broj eksplicitnih poziva na raspravu⁸, vidljiv je i trend smanjivanja broja komentara kako se tečaju približavao kraj, čemu može biti više mogućih uzroka: jezična barijera, pad

⁸ Tek jedan od strane nastavnika, ostali su djelo moderatora foruma.

zanimanja za tečaj, primjerenost potaknutih rasprava⁹, progresivno sve zahtjevnije gradivo, ili jednostavno nedovoljna involviranost nastavnika u proces.

Tablica 1.1 Količina komentara polaznika u pojedinoj tematskoj cjelini (u zagradi se nalazi broj istraživačevih komentara)

	Ukupan broj komentara	Broj komentara u raspravama	Broj poziva na raspravu
Uvodni dio (predstavljanje)	29* (1)	27	1**
1. tematska cjelina	43	33	2
2. tematska cjelina	8	8	1
3. tematska cjelina	2	2	1
4. tematska cjelina	5	4	1

*Nekoliko komentara iz 1. tematske cjeline smo ubrojili u ovu grupu jer im se sadržaj odnosi na predstavljanje.

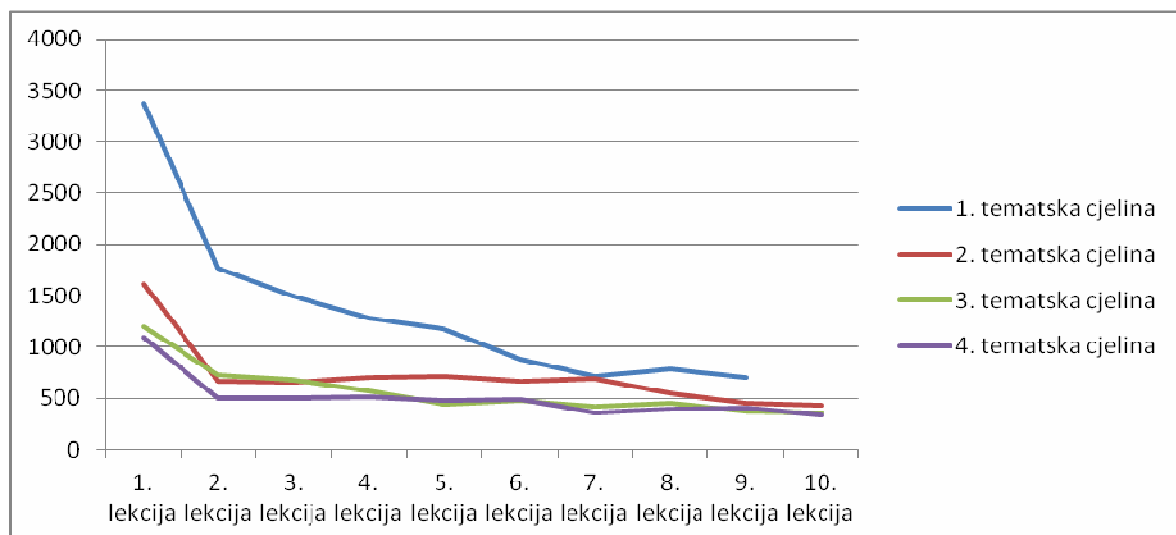
** Ne radi se o pozivu na raspravu, već o pozivu na predstavljanje drugim polaznicima.

U Tablici 1.2 i na Slici 1.3 smo prikazali podatke o ukupnom broju pregleda pojedine lekcije. Iako se podaci ne odnose na nastavni ciklus u kojem smo sudjelovali (od 15. veljače 2016. godine do 15. ožujka 2016. godine), nego na ukupan broj pregleda od trenutka postavljanja videa na Youtube (28. listopada 2013. godine), smatramo da mogu biti indikativni. Iz podataka je jasno vidljivo da broj pregleda pada kako tečaj odmiče, i po tematskim cjelinama, i unutar samih tematskih cjelina.

Tablica 1.2 Ukupan broj pregleda pojedine lekcije

	1. tematska cjelina	2. tematska cjelina	3. tematska cjelina	4. tematska cjelina
1. lekcija	3379	1609	1205	1097
2. lekcija	1770	667	727	502
3. lekcija	1490	656	680	503
4. lekcija	1288	698	570	510
5. lekcija	1170	718	442	475
6. lekcija	885	670	476	487
7. lekcija	716	688	419	362
8. lekcija	785	549	454	400
9. lekcija	704	459	372	402
10. lekcija	-	431	364	334
Ukupno	12187	7145	5709	5072

⁹ U 3. tematskoj cjelini, u kojoj je u fokusu bila religija i medicina, pitanje je za raspravu bilo: „Mislite li da je generacija Y inherentno nesretna?“



Slika 1.3 Vizualni prikaz podataka iz Tablice 1.2

Osim navedenih, dostupni sam nam bili i službeni podaci iz godišnjeg izvještaja za 2014. godinu koji se može preuzeti na stranicama *Open2Study* platforme¹⁰. U Tablici 1.3 smo naveli isključivo podatke iz izvještaja koji su nam bili od interesa, tj. one koji bi se mogli pokazati korisnima u procjeni stupnja učeničkog sudjelovanja, a radi se o postotku polaznika koji su (uspješno) završili tečaj. Ponovo trebamo upozoriti da se podaci ne odnose na nastavni ciklus u kojem smo sudjelovali, ali nam, kao i prethodni pokazatelji, mogu poslužiti kao podloga za daljnju raspravu i produbljivanje problematike.

Tablica 1.3 Podaci o prolaznosti tečaja

	Ukupan broj upisanih studenata	Postotak polaznika koji su završili tečaj*	Postotak polaznika koji su uspješno završili tečaj
1. nastavni ciklus	2853	27,1%	25,3%
2. nastavni ciklus	1312	17,8%	16,1%
3. nastavni ciklus	943	21,9%	19,6%

* Misli se na polaznike koji su pristupili trima (ili više) provjerama, uključujući i polaznike koji nisu ostvarili zadovoljavajući postotak od 60% točnih odgovora.

¹⁰ Može se preuzeti na sljedećoj poveznici: <https://www.open2study.com/research/download/989>

Dosad smo primijetili da sučelje tečaja ima prilično ograničene izvedbene mogućnosti održavanja učeničke pozornosti, a navedeni podaci nam ukazuju na nizak stupanj učeničkog sudjelovanja. Međutim, te nalaze nikako ne treba dovoditi u uzročno posljedičnu vezu ponajviše iz dvaju razloga. Kao prvo, više je faktora koji mogu utjecati na učeničko sudjelovanje i veoma ih je teško sa sigurnošću identificirati. Također, ako u potencijalne faktore ubrojimo događaje u životu polaznika, promjene u njihovim prioritetima i minimalni rizik u slučaju odustajanja od tečaja, jasno je da je na neke od njih jednostavno nemoguće utjecati. Kao drugo, rasprava o problematici učeničkog sudjelovanja u MOOC-u ili *retencije*, kako se uobičajeno naziva u literaturi, zahtijeva sustavan pristup koji bi se u određenoj mjeri trebao fokusirati na razumijevanje potreba i ciljeva polaznika, a ne isključivo nastavnika i nastave kao takve. Koller i dr. (2013) nude nekoliko veoma uvjerljivih argumenata u korist takvog pristupa učeničkom sudjelovanju. Oni polaze od pretpostavke da nemaju svi polaznici iste obrazovne ciljeve, što u konačnici utječe na njihov stupanj i način uključenosti u nastavu tečaja. Na temelju te pretpostavke su razvili svoju tipologiju polaznika MOOC-eva. Osnovna podjela je na „znatiželjnike“¹¹ i predane polaznike, koji se onda dijele u sljedeće tri skupine:

- Pasivni polaznici sudjeluju u MOOC-u većinom kroz gledanje videopredavanja, ne sudjeluju pretjerano u raspravama na forumu i obično se okušaju u nekoliko zadataka ili provjera.
- Aktivni polaznici se posvećuju tečaju izvršavanjem domaćih zadaća, provjera, vremenski intenzivnih zadataka i zadataka u sklopu sudioničke nastave. U tu je grupu uključena podgrupa polaznika koji izvršavaju sve što je potrebno kako bi dobili certifikat uspješnosti.
- Polaznici koji pridonose zajednici također aktivno sudjeluju u tečaju, ali njih karakterizira specifičan način interakcije koja se odvija kroz generiranje novog sadržaja, kao naprimjer sudjelovanje u raspravama na forumu ili titlovanje videopredavanja.

(Koller et al, 2013)

¹¹ Slobodan prijevod, u originalnom tekstu *browsers*. Riječ je o polaznicima koji se prijavljuju na tečaj samo kako bi vidjeli o čemu se radi, a potom odustanu od sudjelovanja u tečaju.

Neki će polaznici ispuniti svoje ciljeve na način da pogledaju pokoje videopredavanje i riješe pokoju provjeru, drugi će se upuštati u rasprave, no u oba slučaja polaznici mogu izvući neku obrazovnu vrijednost iz cjelokupnog iskustva, iako možda ne sudjeluju u aktivnostima koja se odnose na završavanje tečaja. U skladu s tim, Koller i dr. (2013) smatraju da bi se stupanj učeničkog sudjelovanja mogao upotrijebiti kao mjerilo uspješnosti tečaja isključivo ako bi se uzimali u obzir polaznici čiji je cilj dobivanje kvalifikacija ili certifikata o postignuću.

Da je suština problematike učeničkog sudjelovanja različita u sklopu tradicionalne i virtualne nastave, govori nam i predodžba o implikacijama niske razine učeničkog sudjelovanja u navednim oblicima nastave. U sklopu tradicionalnog obrazovanja ona doista predstavlja problem, ne samo u smislu neispunjavanja ciljeva učenja, nego i u financijskom smislu, i to za obje uključene strane. Naime, odustajanje od studija predstavlja golemi trošak i za obrazovne institucije (ili porezne obveznike), ali i za same studente. S druge strane, kada je riječ o MOOC-evima, to nije ni približno slučaj; polaznik će u najgorem slučaju izgubiti ponešto svojeg vremena, a pružatelj će tečaja imati slabije brojeke u svojem godišnjem izvješću.

6.2.2 Poticanje i održavanje motivacije

Kad je riječ o učeničkoj motivaciji, valja razlikovati tri najvažnija utjecaja na učeničku motivaciju u razredu. To su:

- Unutarnja motivacija
- Vanjska motivacija
- Očekivanje uspjeha

(Kyriacou, 1997: 101)

„Unutarnja motivacija znači koliko će učenici sudjelovati u nekoj aktivnosti kako bi zadovoljili svoju znatiželju i zanimanje za nastavno gradivo koje se tumači ili kako bi razvili kompetenciju ili sposobnosti u odnosu na zahtjeve koji se pred njih postavljaju, zbog sebe.“ (Kyriacou, 1997: 101) Budući da je prijava na MOOC dobrovoljna, može se pretpostaviti da će polaznici biti intrinzično motivirani za nastavu

i učenje. Djelomičnu¹² potvrdu te tvrdnje možemo naći u podforumu koji namijenjen za predstavljanje polaznika. Sudeći po njihovim komentarima, polaznici su ponajviše pristupali iz znatiželje i interesa za sociologiju ili kako bi razvili kompetencije koje su važne za njihovu struku.

Tablica 1.4 Razlozi sudionika (koji su se predstavili) za pristupanje tečaju

Znatiželja	5
Pozitivna iskustva s drugim tečajevima	1
Proširivanje znanja	5
Namjera studiranja sociologije	3
Sličnost s trenutnim studijem	2
Podsjećanje	1
Dosada	2
Nije navedeno	8
Ukupno	27

No kako bi učenje bilo djelotvorno, sama intrinzična motivacija učenika nije dostatna, nju je potrebno održavati, ali i utilizirati. Kyriacou predlaže tri načina: odabirom tema koje su povezane sa životnim iskustvom učenika, omogućavanjem raznolikih nastavnih aktivnosti i ukazivanjem na poboljšanje sposobnosti i kompetencija učenika kako vrijeme prolazi. (Kyriacou, 1997) Iz prethodnog dijela je već jasno da naš tečaj ne pruža zadovoljavajuće mehanizme za učinkovitu izvedbu niti jedne od navedenih stavki, no ipak se mora priznati da je prva stavka u najmanju ruku diskutabilna. Naime, nastavnici se tečaja ne može predbaciti nedovoljan broj ponuđenih tema iz stvarnog života, ali zbog raznolikosti je tematike i velikog broja polaznika neminovno da će poneka tema biti povezana sa životnim iskustvom učenika. Na kraju krajeva, nastavu je sociologije zbog apstraktnosti njene terminologije teško zamisliti bez konkretnih primjera iz stvarnog života kojima se olakšava razumijevanje gradiva. Međutim, Kyriacouov savjet o odabiru prikladnih tema implicira postojanje dvosmjernog odnosa između nastavnika i učenika, što ovdje nije slučaj. Dapače, odabir je tematike treće tematske cjeline uvjetovan isključivo kompetencijama nastavnice, što

¹² Predstavilo se tek 27 polaznika od njih šeststotinjak (≈4%).

je samo po sebi razumljivo i legitimno, ali polaznici još jednom bivaju alijeniranima iz nastavnog procesa. Iako je pohvalna činjenica da su teme iz stvarnog života uključene u videopredavanja, one mogu i ne moraju korespondirati sa životnim iskustvom polaznika, a na taj način polaznici i njihove osobne biografije ne predstavljaju nikakav značajan faktor pri njihovoj upotrebi kao nastavnog sredstva.

Razlozi nemogućnosti izvedbe ostalih dvaju stavaka također leže u ustaljenosti i standardiziranosti nastavnog procesa. Nastavne su aktivnosti u tečaju malobrojne, jednolične i ne potiču se u dovoljnoj mjeri. Polazniku preostaje gledati predavanja, sudjelovati u raspravama i čitati dodatnu literaturu, što je u skladu s tvrdnjom da je polaznik prepušten sam sebi kad je u pitanju učenje u sklopu MOOC-a. Na posljednju stavku ne treba trošiti puno redaka jer je jasno da ukazivanje na poboljšanje sposobnosti i kompetencija učenika nije moguće s obzirom na to da ne postoji interakcija između nastavnika i učenika, niti nastavnik ima uvid u učenikov napredak.

„Izvanjska motivacija znači sudjelovanje u stanovitoj aktivnosti kako bi se postigao neki željeni cilj ili svrha izvan aktivnosti. Sudjelovanje u aktivnosti je sredstvo da se postigne neki drugi cilj (npr. roditeljska ili nastavnikova pohvala, školska kvalifikacija, poštovanje i divljenje školskih kolega ili da se izbjegnu neugodne posljedice neuspjeha).“ (Kyriacou, 1997: 101) Budući da se završetkom ovoga tečaja ne dobivaju nikakve kvalifikacije¹³, pitanje je možemo li uopće govoriti o postojanju izvanjske motivacije kod njegovih polaznika. Unatoč tome što je pitanje postojanja ekstrinzične motivacije otvoreno, u sklopu tečaja smo primijetili nekoliko pokušaja utjecanja na istu. Po Kyriacouu na ekstrinzičnu motivaciju učenika se može djelovati povezivanjem truda i uspjeha s opipljivim nagradama i povlasticama, iskrenim pohvalama koje se vežu uz učenikov rad i postignuće te ukazivanjem na korist, relevantnost i važnost teme ili aktivnosti za njihove potrebe. (Kyriacou, 1997) U tečaju pozitivne sankcije postoje u obliku (virtualnih) *znački* koje se dobivaju za ispunjenje

¹³ Preuzeto s certifikata o završetku MOOC-a: „Open2Study kolegiji nisu ekvivalentni ovlaštenim kolegijima u tercijskom ili visokoškolskom obrazovanju. Završetkom kolegija se ne dobiva pravo na bodove ni na prijenos istih u sklopu ijednog kolegija, tečaja ili programa osposobljavanja. Certifikatom se ne može potvrditi da je student bio prijavljen ili studirao niti na jednoj obrazovnoj instituciji koja pruža nastavni sadržaj na Open2Study platformama.“

određenih uvjeta poput uređivanja profila, dijeljenja kolegija s platforme na društvenim mrežama (reklamiranje), gledanja određenog broja videopredavanja, sudjelovanja u raspravama, uspješnog rješavanja provjera i testova, itd. Može se pretpostaviti da se na taj način polaznike želi motivirati da iskoriste mogućnosti koje im tečaj pruža, no takav oblik pozitivne sankcije ni na koji način nije opipljiv, ili bolje rečeno konkretan, jer ne osigurava prednost nad drugim polaznicima koji ne iskorištavaju navedene mogućnosti niti ima ikakav udio u završnoj ocjeni. Drugim riječima, takvom obliku pozitivne sankcije nedostaje supstance, a samim time i svrhovitosti, čime se stječe dojam da je taj element prisutan „reda radi.“ Slično se može reći za pohvale koje smo uočili za vrijeme istraživanja. Naime, pohvale se nisu primjenjivale u svojstvu reakcije nastavnika na učenikovo znanje ili trud, već se isključivo radilo o unaprijed pripremljenim generičkim porukama poput *Well done!* ili *Congratulations, you aced it!* koje bi se pojavile nakon (uspješno) riješene provjere ili testa.

Nadalje, vanjska motivacija se može pojačati „tako da se učenicima ukaže na korist, relevantnost i važnost teme ili aktivnosti za njihove potrebe. To mogu biti njihove kratkoročne potrebe, npr. one za školskom kvalifikacijom ili dobrim rezultatom na testovima ili dugoročne potrebe, npr. uspješno rješavanje životnih problema ili pomoć u ostvarenju njihovih ambicija.“ (Kyriacou, 1997: 104) Budući da nema dvosmjerne interakcije između nastavnika i polaznika niti uvida nastavnika u njihove biografije i napredak, ovdje se još jednom radi o neprovedivom konceptu.

„Poticaji koji se temelje na učeničkom očekivanju uspjeha osiguravaju to da su postavljeni zadaci izazovni i da učenicima nude realističnu mogućnost uspjeha, uzimajući u obzir njihove sposobnosti i predznanje.“ (Kyriacou, 1997: 104) O primjerenosti nastave s obzirom na ciljanu demografiju više će riječi biti u nastavku rada, no zasad trebamo samo spomenuti da se u sklopu tečaja vodilo računa o sposobnostima i predznanjima polaznika. Unatoč tome što su provjere nakon lekcija bile zaista nezahtjevne, smatramo da su zadaci u sklopu testova na kraju tematskih cjelina bili dobro balansirani u smislu količine zahtjevnih i nezahtjevnih pitanja. Poneka su pitanja bila izazovna, ali u svakom slučaju rješiva, iako navedenu procjenu treba uzeti s dozom opreza s obzirom na obrazovnu pozadinu autora rada.

6.2.3 Primjerenost nastave

Kako bismo dobili pojašnjenje o ovom preduvjetu učinkovite nastave, konzultirali smo knjigu *Djelotovorno učenje u školama*. U spomenutoj knjizi Kyriacou navodi da je za učinkovitu nastavu važno „izazivanje i održavanje *primjerenosti*, to jest uspostavljanje [nastavnog]¹⁴ iskustva koje je primjereno željenim nastavnim ciljevima.“ (Kyriacou, 2009: 163) U skladu s tim, u ovom dijelu rada će biti riječi o primjerenosti nastave tečaja s obzirom na postavljene nastavne ciljeve, ali ćemo reći ponešto i o primjerenosti samog nastavnog sadržaja polaznicima tečaja. Prvo ćemo navesti deklarirane nastavne ciljeve koji su dani u posebnom uvodnom dijelu MOOC-a pod nazivom *Što ću naučiti?*:

- što je sociološka imaginacija
- kako povezati svoju biografiju i društvo
- što je društvena nejednakost
- kako nejednakost utječe na pojedinca, a kako na društvo
- o institucijama društva i kako one utječu na pojedinca
- o društvenim promjenama koje se događaju oko nas

Iz navedenog je razvidno da su se tijekom tečaja obrađivale mahom osnovne sociološke teme, slijedom čega možemo zaključiti da je cilj tečaja upoznavanje početnika s osnovnim temama i pojmovima u sociologiji. Iz tog razloga ovaj kriterij smo opažali izolirano, što znači da ovaj preduvjet ne treba zadovoljavati standarde klasične nastave, nego samonametnute standarde izvođača tečaja. Međutim, to ne znači da neke opće zakonitosti izvedbe nastave nismo uzimati u obzir pri analizi.

Prvo ćemo se osvrnuti na redoslijed izlaganja gradiva. Kyriacou navodi kako je osobito važno umijeće „kako podijeliti gradivo na sastavne elemente te kojim redoslijedom obrađivati te dijelove tako da čine intelektualno smislenu cjelinu i olakšavaju učenje.“ (Kyriacou, 1997: 43) U tom smislu jedan od važnijih preduvjeta je postojanje prirodne progresije gradiva po zahtjevnosti, to jest da se nastavni ciklus započne s jednostavnijim konceptima i nastavi sa sve zahtjevnijim. Ovdje je slična situacija kao i kod zahtjevnosti zadataka; nužno je pažljivo balansiranje između

¹⁴ Op. au.

zahtjevnih i nezahtjevnih predavanja kako bi se u zadovoljavajućoj mjeri održala pozornost, zanimanje i motivacija polaznika. U tom pogledu nemamo nikakvih zamjerki; u prvoj tematskoj cjelini se obrađuju teme poput sociološke imaginacije, vrijednosti i normi, odnosa društvene strukture i društvenog aktera, a saznajemo ponešto i o utemeljiteljima sociologije. U drugoj tematskoj cjelini se prelazi na kompleksnija sociološka pitanja poput klase, stratifikacije i mobilnosti, dok se u trećoj tematskoj cjelini primjenjuje dotad obrađeno gradivo na primjerima religije i zdravlja. Naposljetku, u četvrtoj cjelini se je obrađivao koncept rizika u kontekstu suvremenog društva uz ponovno spominjanje tema iz prethodne cjeline, religije i medicine.

Osim samog redoslijeda izlaganja gradiva, „silno je važno povezati novo znanje s prethodnim, a osobito je korisno ako se novo znanje prikaže kao nastavak prethodnog.“ (Kyriacou, 1997: 43) Već iz navedenog je jasno da je nastavnica i nastavno osoblje obraćalo pozornost na taj aspekt, no moramo također spomenuti da je gradivo dobro povezano ne samo u smislu tematskih cjelina, nego i unutar njih. Videopredavanja su kratka (5-10 minuta), jasna i usmjerena na pripadajuću tematiku bez nepotrebnog zastranjivanja i širenja problematike. Pri njihovoj izvedbi se može primijetiti pokoji *lapsus linguae* i zastajkivanja u govoru nastavnice, no to ne možemo uzeti za zlo jer na neki način pridaje dozu ljudskosti i prirodnosti inače veoma impersonalnom obliku izlaganja gradiva. Pohvalna je i upotreba laičkog rječnika u videopredavanjima te često objašnjavanje kompleksnijih pojmova, tzv. „velikih riječi“ kojima sociologija obiluje. Isto tako, kada govorimo o primjerenosti nastave za početnike, moramo spomenuti mogućnosti praćenja nastave vlastitim tempom i neograničene reprodukcije videopredavanja koje zasigurno olakšavaju nastavni proces početnicima te polaznicima kojima engleski nije materinji jezik.

Isto tako, budući da je tečaj otvoren svima bez obzira na dob, predznanje i vještine rukovanja računalom, sučelje bi u što većoj mjeri trebalo biti funkcionalno, intuitivno i jednostavno za korištenje. Većih propusta u tom pogledu nismo uspjeli primijetiti; sučelje je pregledno, postoje upute za korištenje, interaktivni prijepis izgovorenog u videopredavanju, sustav za prijavu problema i podnošenje prijedloga te sustav za notifikaciju polaznika. Jedine dvije zamjerke koje možemo uputiti se odnose na nepregledni i ponekad konfuzni forum te na prostor namijenjen društvenim mrežama (*Twitter*). Iako je forum u principu korektno izveden, često se događalo da polaznici

postavljaju komentare u dijelove forume koji nisu za to predviđeni, pa su se tako poneki polaznici predstavljali u podforumu prve tematske cjeline, a ne u podforumu koji je namijenjen predstavljanju. Prostor za društvene mreže, s druge strane, nema nikakvu funkcionalnu i didaktičku vrijednost, premda bi se eventualno mogao iskoristiti za komunikaciju između polaznika i nastavnika izvan „učionice.“ Na taj način se (sasvim opravdano) stječe dojam kako je taj element prisutan isključivo iz promidžbenih razloga.

7. Rasprava

U ovom dijelu rada ćemo se osvrnuti na nalaze i zaključke do kojih smo došli analizom podataka prikupljenih u našem etnografskom istraživanju. U prvom redu nas je zanimao njihov odnos s početnim hipotezama, a razmotrili smo i pitanje ograničenja metodološkog okvira unutar kojeg je izvedeno istraživanje. Krenimo, dakle, od naše prve hipoteze:

Nastavna iskustva u MOOC-u suštinski se ne razlikuju od nastavnih iskustava u klasičnoj nastavi.

Za potrebe ove rasprave nastavu ćemo definirati kao svaku situaciju koju čine nastavnik, učenik (učenici), sustav komunikacije i gradivo. Unatoč tako opširnoj definiciji, navedenu hipotezu ne možemo potvrditi, a glavni razlog tomu je izostanak svrhovitog i sveobuhvatnog komunikacijskog sustava u MOOC-u, tj. komunikacijskog sustava koji bi pružao mogućnosti dvosmjerne komunikacije između nastavnika i polaznika. Nastavnik u klasičnoj nastavi, osim što prenosi gradivo, facilitira proces učenja kroz interakciju s učenicima (prati učenikov napredak, usmjerava njegovo učenje i prilagođuje gradivo njegovim mogućnostima i potrebama), no u slučaju našeg tečaja nastavnikova uloga je ograničena isključivo na izlaganje gradiva. Premda u sklopu tečaja postoje određeni mehanizmi i postupci kojima se nastoji nadomjestiti izostanak nastavnikove fizičke nazočnosti, mali im je broj i upitne su učinkovitosti. Sve to rezultira nepotpunim doživljajem učionice, ali, kao što smo već bili istakli, u obzir valja uzeti da se pitanja nastavnikove uključenosti u nastavu i interakcije s polaznicima prvenstveno tiču izvedbenih (ne)mogućnosti tečaja koje su posljedica značajno većeg broja upisanih polaznika nego što je to slučaj u klasičnom obrazovanju.

Činjenica da naša prva hipoteza nije potvrđena, ipak se ne kosi u značajnijoj mjeri s postulatima teorije ekvivalentnosti, i to iz dvaju razloga. Prvi razlog je što smo u sklopu tečaja zaista naišli na pokušaje da se nastavni doživljaj približi onome u klasičnoj nastavi, a drugi razlog je metodološke naravi i tiče se inherentno slabih mogućnosti generalizacije u kvalitativnom metodološkom okviru poput našeg. Drugim riječima, mogućnost bi uopćavanja opažanja i zaključaka iz ovog istraživanja postojala isključivo ako bi riječ bila o besplatnim asinkronim MOOC-evima. U skladu s tim, za pretpostaviti je da bi u virtualnim tečajevima, u kojima su značajke *masovnosti* i

otvorenosti manje izražene, mogli očekivati veću sličnost s klasičnim oblikom nastave, a moguće i više razine učeničkog sudjelovanja.

Našu drugu hipotezu također ne možemo potvrditi:

Za procjenu učinkovitosti nastave u MOOC-u mogu se koristiti jednaki kriteriji kao kod procjene učinkovitosti klasične nastave.

Analizom smo ustanovili da bi se od triju ponuđenih kriterija tek jedan od njih mogao pokazati korisnim u procjeni učinkovitosti nastave u MOOC-u. Naime, prilikom naših pokušaja primjene prvih dvaju kriterija u procjeni učinkovitosti nastave u MOOC-u naišli smo na izvjesne poteškoće. Osim što je tečaj raspolagao ograničenim mogućnostima u održavanju učeničkog sudjelovanja i motivacije, ta dva aspekta su tijekom istraživanja pokazala posve različiti karakter nego što je to slučaj u klasičnom obrazovanju. Primjerice, niske razine učeničkog sudjelovanja u nastavi MOOC-a bi se mogle shvatiti više kao neizbježna značajka, nego kao problem, dok je kod vanjske motivacije upitno postoji li ona u ovakvom obliku nastave. Za razliku od prethodno navedenih, smatramo da bi se kriterij održavanja primjerenosti nastave pokazao prikladnim u procjeni učinkovitosti nastave u MOOC-u. U usporedbi s ostalima, taj aspekt ili zahtjev klasične nastave u najvećoj je mjeri u skladu s izvedbenim mogućnostima virtualnog tečaja, što znači da nad tim aspektom nastavnici i ostalo nastavno osoblje imaju najveću kontrolu. Kao i u klasičnoj nastavi, njihova je zadaća stvoriti nastavno iskustvo koje će biti u skladu s postavljenim nastavnim ciljevima, a time i mogućnostima i potrebama polaznika ili učenika. Naš tečaj je postavio relativno skromne obrazovne ciljeve, što se svakako odrazilo na složenost i opseg gradiva, no takav pristup se čini legitimnim ako se uzme u obzir heterogenost i količina prijavljenih polaznika, ali i vremenski okvir unutar kojeg se odvija „nastava.“

No što nam ta saznanja zapravo govore? Iako neosporno postoje sličnosti s klasičnom nastavom, nastava, poput one u našem MOOC-u, zbog svojih ograničenja ne može postizati obrazovne ciljeve kakve klasična nastava može, niti to pokušava. S obzirom na to da tečaj karakterizira minimalna involviranost nastavnika u obrazovnom procesu, za uspješnost takvog oblika nastave ključan je odabir adekvatnog sadržaja i njegova prezentacija na način da je razumljiv što većem broju polaznika. Iako smatramo da se u okviru nastave ovakvog oblika ne može govoriti o učeničkom sudjelovanju i

motivaciji u tradicionalnom smislu, to ne znači da te aspekte treba u potpunosti zapostaviti. Možemo, primjerice, pretpostaviti da bi veći broj raznolikih nastavnih aktivnosti povoljno utjecao na stupanj učeničkog sudjelovanja, a kada je pak riječ o motivaciji, najveću pozornost bi trebalo posvetiti unutrašnjoj motivaciji, tj. načinima kako iskoristiti i produbiti polaznikovu znatiželju za određenim područjem.

8. Zaključak

Na temelju analiziranih podataka možemo zaključiti da asinkroni MOOC-evi ipak ne mogu ponuditi značajniji doprinos suvremenom obrazovanju, a time postati i alternativom postojećim obrazovnim sustavima. Smatramo da su glavni razlozi tome nedovoljna prisutnost nastavnika u obrazovnom procesu, odnosno nedostatak odgovarajućeg komunikacijskog sustava. Uzevši u obzir teorijski okvir unutar kojeg se izvodilo istraživanje, to znači da takvi MOOC-evi ne mogu u dovoljnoj mjeri emulirati ono što se smatra klasičnom nastavom, a prema tome niti ostvarivati slične obrazovne ciljeve kao klasična nastava. Što se tiče nastavničkih kompetencija za izvedbu ovakvog oblika MOOC-a, primijetili smo da je uloga nastavnika svedena isključivo na odabir i izlaganje gradiva. Kako bi se nadomjestio njegov izostanak, smatramo da na upravo te kompetencije treba obratiti posebnu pozornost pri stvaranju i održavanju uspješnog virtualnog tečaja.

Ono što MOOC-evi u ovakom obliku mogu ponuditi jest platforma za neobavezno upoznavanje s osnovnim pojmovima i temama određenog područja. U skladu s tim, Koller i dr. (2013) navode da takav oblik nastave može pružiti odličnu priliku neodlučnim srednjoškolcima da se bez prevelikog rizika okušaju u nekom području i donesu pravu odluku o nastavku svojega obrazovanja. Kako bi se postiglo nešto više toga, pretpostavljamo da bi bila potrebna veća prisutnost nastavnika u obrazovnom procesu, a ne bi bio na odmet niti veći broj nastavnih aktivnosti. Naravno, takav oblik obrazovanja bi za svoju izvedbu zasigurno zahtijevao više sredstava i teško da bi mogao biti besplatan, no ako bi polaznicima mogao ponuditi valjane kvalifikacije, smatramo da bi problem vanjske motivacije mogao biti otklonjen. Ipak, da bi dobili konačne zaključke po tom pitanju, valjalo bi provesti istraživanje koje bi se fokusiralo na usporedbu takvog oblika MOOC-a i klasične nastave.

9. Literatura

- Bakardjieva, M., Feenberg, A. (2001) 'Involving the Virtual Subject'. *Ethics and Information Technology, Issues and Controversy*, 2(4): 388-350.
- Bruckman, A. (2002). *Ethical Guidelines for Research Online*. Georgia College of Tech Education. URL: <http://www.cc.gatech.edu/~asb/ethics/> (25.8.2015.)
- Fahy, P., Spencer, B. (2004) 'Research experience and agreement with selected ethics principles from Canada's Tri-Council Policy Statement: Ethical conduct for research involving humans'. *Journal of Distance Education*, 19(2): 28-58.
- Feasley, C.E. (2003) 'Evolution of National and Regional Organizations' U: Moore, M . G., Anderson, W. G. (ur.): *Handbook of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 37-48.
- Garcia, A. C., Standlee, A. I., Bechkoff, J., Cui, Y. (2009) 'Ethnographic Approaches to the Internet and Computer-Mediated Communication'. *Journal of Contemporary Ethnography*, 38(1): 52-84.
- Guri-Rosenblit, S. (2005) 'Distance Education and E-Learning: Not the Same Thing'. *Higher Education*, 49(4): 467-493.
- Haggard, S. (2013). *The Maturing of the MOOC*. URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/240193/13-1173-maturing-of-the-mooc.pdf (9.5.2016.)
- Holmberg, B. (2008) *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Koller, D., Ng, A., Do, C., Chen, Z. (2013) *Retention and Intention in Massive Open Online Courses: In Depth*. Educause Review. URL: <http://er.educause.edu/articles/2013/6/retention-and-intention-in-massive-open-online-courses-in-depth> (25.8.2015.)
- Kyriacou, C. (1997) *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Kyriacou, C. (2009) *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Mann, C., Stewart, F. (2000) *Internet communication and qualitative research*. London: Sage Publications.
- Marshall, G. (1998) *A Dictionary of Sociology*. URL: <http://www.encyclopedia.com> (3.10.2015.)
- Milas, G. (2005) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Oates, B. J. (2006) *Researching information systems and computing*. New Delhi: Sage Publications.
- Tait, A. (2003) Reflections on Student Support in Open and Distance Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(1): 1-9.
- Thomsen, S. R., Straubhaar, J. D., Bolyard, D. M. (1998) *Ethnomethodology and the study of online communities: exploring the cyber streets*. Bristol: IRISS.

10. Sažetak:

Predmet istraživanja ovoga diplomskog rada je jedan od suvremenih oblika obrazovanja (na daljinu) - MOOC, tj. masivni otvoreni online kolegij. Riječ je o besplatnim kolegijima ili tečajevima koji se uglavnom izvode putem unaprijed snimljenih predavanja postavljenih na obrazovnoj platformi - pružatelju usluge koja polaznicima, osim videopredavanja, pruža i *online* nastavno okruženje nalik stvarnoj učionici. Kako bismo istražili takav oblik obrazovanja, upotrijebili smo kvalitativni pristup virtualne etnografije. Drugim riječima, sudjelovali u jednom *online* sociološkom kolegiju kao polaznici i istraživači, a s ciljem prikupljanja veće količine kvalitativnih podataka. Te podatke smo zatim analizirali uspoređujući nastavne prakse opažene u *online* kolegiju u kojem smo sudjelovali s nastavnom praksom u klasičnoj nastavi, koja je na taj način poslužila kao mjerilo učinkovitosti ili uspješnosti. Budući da smo primijetili da nastava u takvom formatu nije u dovoljnoj mjeri slična klasičnoj nastavi, zaključili smo da ona primjerenija ostvarivanju nižih obrazovnih ciljeva. Međutim, to ipak ne znači da je takav oblik u potpunosti neupotrebljiv. Također, naša pretpostavka je da bi se uz određene preinake taj model mogao učiniti primjerenijim ostvarivanju viših obrazovnih ciljeva.

Ključne riječi: MOOC, nastava sociologije, kvalitativna metodologija, opažanje sa sudjelovanjem, virtualna etnografija

Abstract:

The topic of the thesis is MOOC (Massive Open Online Course) which is one of the latest models of (distance) education. In that kind of education, learning material is taught mainly through prerecorded video lessons that are hosted on educational platform which, apart from video lessons, provides a learning environment, i.e. an online classroom. Our research of this educational model is based on qualitative methodology of virtual ethnography. In other words, we participated in an online sociology course as participant observers in order to collect as much qualitative information as possible. Collected information was then analyzed by comparing observed educational practices in online setting with educational practices in traditional education systems, which

essentially served as a measure of efficiency. We concluded that MOOC educational model, not being sufficiently similar to traditional learning models, is more appropriate for accomplishing lower educational goals. However, that certainly doesn't mean that MOOC educational model is of no use. Furthermore, we assume that accomplishing higher educational goals could be possible within that form of education, but in order to achieve that, some adjustments to the model would be necessary

Key words: MOOC, sociology class, qualitative methodology, participant observation, virtual ethnography